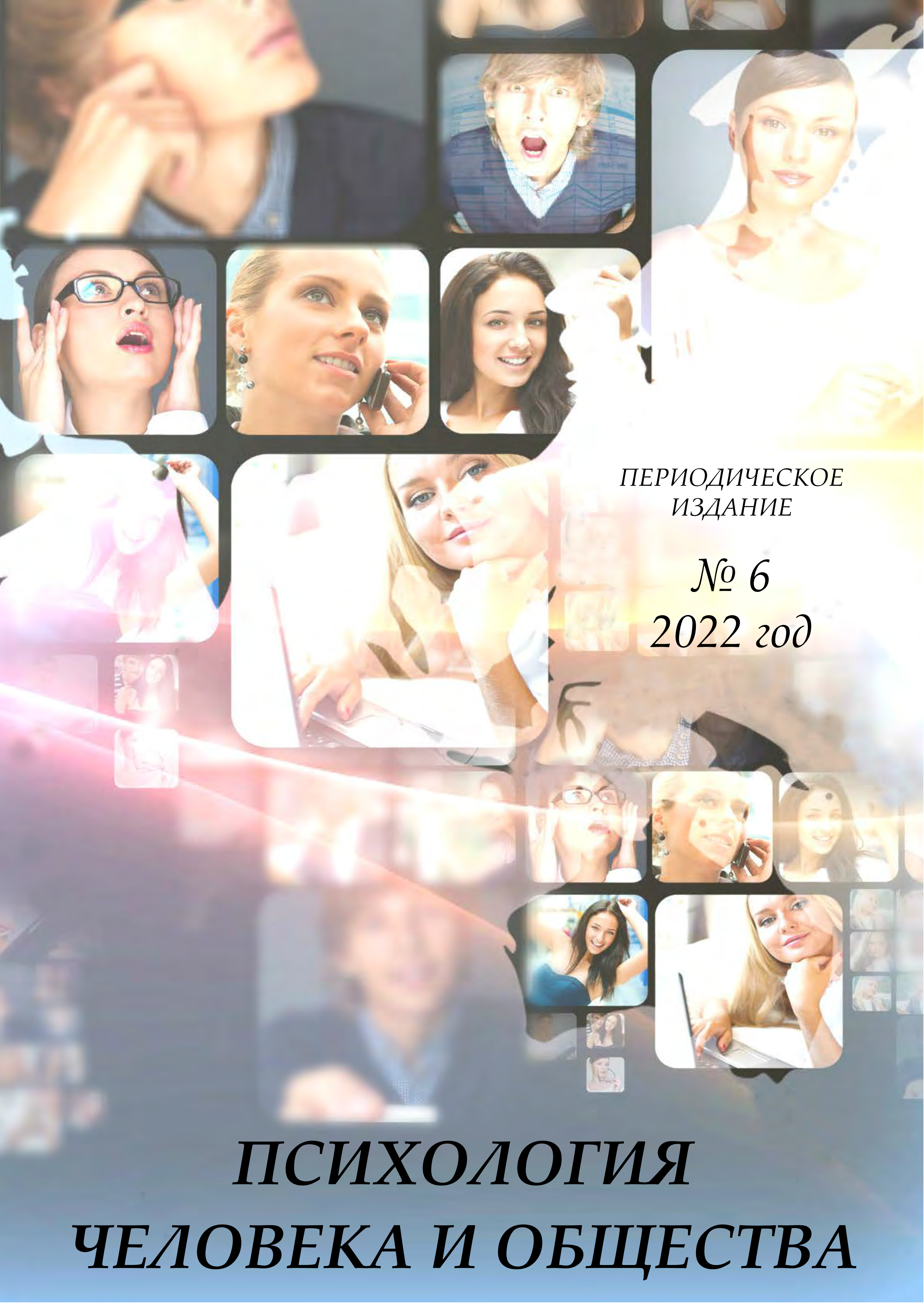

ПЕРИОДИЧЕСКОЕ
ИЗДАНИЕ
№ 6
2022 год
ПСИХОЛОГИЯ
ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

ГБОУ ВПО
«Донбасская аграрная
академия»



МАКЕЕВКА

2022 год

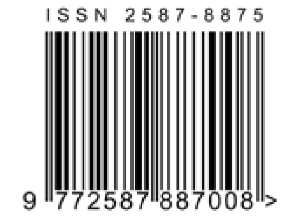
ГБОУ ВПО «**Донбасская аграрная академия»** приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также других лиц, занимающихся научными исследованиями, опубликовать рукописи в электронном журнале «**Психология человека и общества**».

Основное заглавие: **Психология человека и общества**
Место издания: **г. Макеевка, Донецкая Народная Республика**
Параллельное заглавие: **Psychology of human and society**
Формат издания: **электронный журнал в формате pdf**
Языки издания: **русский, украинский, английский**
Периодичность выхода: **1 раз в месяц**
Учредитель периодического издания: **ГБОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»**
ISSN: **2587-8875**

Редакционная коллегия издания:

Выходные данные выпуска:

Психология человека и общества. – 2022. – № 6 (47).



ОГЛАВЛЕНИЕ ВЫПУСКА МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»

Раздел «Психология и педагогика»

Стр. 5 Пронина Н.А.
Профилактика синдрома сострадательной усталости у родственников лежачих больных

Стр. 9 Рядинская Е.Н., Волобуев В.В.
Психологические особенности посттравматических стрессовых расстройств у участников боевых действий

Стр. 13 Свиридонова М.А., Богрова К.Б.
Психологическое сопровождение воспитанников социально-реабилитационного центра

Стр. 18 Смолий М.В., Михайлов М.А., Черных В.Д.
Роль семейных конфликтов в развитии личности ребенка

Стр. 23 Воюшина Е.А., Токмакова Д.А.
Особенности гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Стр. 28 Бажанова Е.О.
Предпосылки развития экологического сознания у младших школьников

Стр. 40 Курицына К.И.
Эмпирическое исследование копинг-стратегий у студентов с разной временной перспективой

УДК 159.9.071

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА СОСТРАДАТЕЛЬНОЙ УСТАЛОСТИ У РОДСТВЕННИКОВ ЛЕЖАЧИХ БОЛЬНЫХ

Пронина Наталья Андреевна, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия, E-mail: natalie4941@rambler.ru

Аннотация. *В статье описаны профилактические мероприятия для предотвращения синдрома сострадательной усталости у родственников лежачих больных.*

Abstract. *The article describes preventive measures to prevent the syndrome of compassionate fatigue in relatives of bedridden patients.*

Ключевые слова: *синдром сострадательной усталости, профилактика, лежачий больной, родственник.*

Key words: *compassionate fatigue syndrome, prevention, bedridden patient, relative.*

Люди с давних времён сталкивались с различными болезнями и недомоганиями, но если несколько столетий назад медицина не была столь хорошо развита и не могла помочь справиться с некоторыми телесными недугами, то сейчас ситуация в корне поменялась. Изменилось также отношение к людям, немощным, больным, страдающим от различных недугов. Российское общество, по метким словам академика Б.Г. Асмолова, стоит на пути от «культуры полезности», когда человек нужен государству и обществу, пока он полон сил и здоров, к «культуре достоинства», когда каждая личность священна. «Характеристики культуры достоинства – отношение к другому человеку как к ценности, принцип незаменимости каждого человека, установка на развитие» [1].

Болезнь влечёт за собой изменение привычного уклада жизни не только самого человека, но и всей семьи. Родственники принимают важное решение: ухаживать за родственником или отдать его в специализированное учреждение. Очень важен этических аспект данной проблемы, но каждый принимает решение сам. К сожалению, в нашей стране не развита сеть центров по уходу за такого рода людьми, те учреждения, которые есть, стоят очень дорого, и не каждая семья такое себе может позволить, также не развита паллиативная помощь, и самое главное человек, ухаживающий за больным родственником, даже не догадывается о том, что нуждается в качественной психологической помощи, так как при длительном контакте с больным человеком развивается психосоматика, обостряются хронические заболевания, могут появится новые, физические недуги, например, грыжа, боли в спине, так как больного следует перемещать, а если он обладает излишним весом, то сделать это требует больших усилий, так и психические, например, депрессия, синдром сострадательной усталости.

Целью данного исследования является анализ наиболее эффективных профилактических мер при борьбе с синдромом сострадательной усталости.

Лежачим человек может стать в следствие различных заболеваний: инсульта, различных переломов, злокачественных новообразований, заболеваний системы кровообращения, нервной системы, дыхательных путей.

Родственник, ухаживающий за больным, должен понимать, какую ответственность он на себя берет. Лежачий больной полностью зависит от того, кто за них ухаживает. Необходимо не только кормить, поить человека, проводить гигиенические мероприятия, но и выполнять все предписания врачей, проводить зарядку, развлекать больного, отвлекать от грустных мыслей.

На современном этапе нет единой точки зрения на определение сострадательной усталости. За рабочее возьмём следующее: «Усталость от сострадания (compassion fatigue) – состояние эмоционального напряжения и возбуждённости в следствии повторяющихся переживаний травматического опыта и деперсонализации (циничного и бесчувственного отношения к другим людям)» [2].

Также мы считаем, что термины «эмоциональное выгорание» и «синдром сострадательной усталости» разные и их следует разграничивать.

В российской психологической науке данный феномен подвергся изучению сравнительно недавно, в основном объектом изучения являются люди так называемых помогающих профессий, среди них психологи, врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники, то есть те, которые постоянно контактируют с людьми.

В западной науке разработки данного вопроса ведутся с конца 80-х годов двадцатого века. Стоит вспомнить имена таких ученых, как Ч. Фигли [3], К.Кинник [4], П.Экман [5].

Существует ряд признаков, которые позволяют распознать синдром сострадательной усталости:

– человек превращает проблемы своего больного родственника в свои собственные, постоянно об этом думает, фиксируется на них;

– частые срывы на других членов семьи из-за физической усталости и эмоциональной пустоты могут спровоцировать конфликты, недопонимание и даже развод;

– чувство эмоционального бессилия порождается тем, что жажда помочь близкому родственнику не вернёт ему здоровье и способность ходить, поэтому необходимо принять ситуацию и смириться с ней;

– человек находится в состоянии перманентного стресса, необходимо научится управлять ситуацией и справляться со стрессом;

– у человека появляются нездоровые привычки, которые могут привести к проблемам со здоровьем.

Существует ряд мер, способствующих профилактики синдрома эмоциональной сострадательности, среди них йога, дыхательные практики, медитация. Данные занятия устраняют стресс, гармонизирует душевное состояние. От человека не требуется больших физических усилий, можно заниматься дома под руководством опытного тренера. Сейчас в интернете много онлайн-занятий йогой и медитацией. Нужен лишь коврик и немного свободного времени.

Необходимо научится переключатся на что-то другое, это позволит психике отдохнуть от проблем.

Найти в жизни ряд положительных моментов и искать позитивные стороны, например, утро начать с приготовления вкусного завтрака или чашечки любимого напитка, так мы дарим себе положительные эмоции, проявляем заботу и любовь к себе. Можно начать день с весёлой музыки, которая также способствует душевному подъёму и настрою на рабочий лад. Принятие ванны в конце рабочего дня способствует расслаблению и дарит положительные эмоции.

Также очень важно найти в себе силы уделять внимание и проводить время с другими близкими членами семьи, чтобы они не чувствовали себя ущемлёнными. Можно отправиться на прогулку в парк или лес, на пикник, поиграть в настольные игры, посмотреть какой-нибудь фильм, приготовить совместно с детьми обед или ужин, обсудить прочитанное.

Необходимо правильно планировать свой день и оставлять время для себя, чтобы успеть позаниматься любимым делом: пошить, повязать, почитать.

Преодолеть эмоциональные срывы поможет занятие спортом или плаванием, любой вид физической активности избавит от негативных мыслей, а после тренировки будет чувствоваться приятная усталость и расслабление.

Избавиться от чувства вины за невозможность постоянного нахождения с больным родственником, желания все контролировать в этой жизни, депрессии позволит работа с психотерапевтом.

Если нет возможности посетить данного специалиста, то нужно найти человека, которому можно выговориться, это может быть близкий родственник. Держать все проблемы в себе очень плохо. Можно позвонить на телефон доверия, там смогут оказать экстренную психологическую помощь.

Можно начать вести дневник и изливать все негативные мысли на бумагу.

Человеку, который ухаживает за лежачим больным, нужно нормализовать сон, отдых очень необходим в данной ситуации. Если позволяет условия, то можно прилечь, чтобы отдохнуть днём. Не следует злоупотреблять снотворным, после принятия таблеток нет чёткости сознания.

Важно понять, что выброс эмоций через плач очень необходим, это не проявление слабости, а эмоциональная разгрузка, которая необходима человеку в данной ситуации, так как негативные эмоции плохо влияют на эмоциональное и физическое здоровье человека.

Нахождение единомышленников позволит решить многие задачи, с которыми человек один не может справиться. На таких форумах можно получить конкретные рекомендации по уходу за лежачими больными. Кроме того, эмоциональная поддержка также очень важна.

Очень важно заменить нездоровые привычки полезными. Не надо налегать на сладкое или как-то пытаться заесть стресс, это приедет к проблемам со здоровьем, таким как ожирение, сахарный диабет и т.д. Курение и принятие алкоголя также пагубно сказываются на здоровье.

Лучше начать заниматься аутотренингом, саморазвитием и самообразованием, повышать свою квалификацию, общаться с интересными и знающими людьми.

Родственники лежачих больных относятся к группе риска, так как они подвержены синдрому сострадательной усталости. Необходимо оказывать данной категорий психологическую помощь, учить их стабилизации своего эмоционального состояния, навыкам борьбы со стрессом.

Список использованной литературы:

1. Барабаш И. От культуры полезности к культуре достоинства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://asmolovpsy.ru/ru/interview/281 (дата обращения: 27.07.2022).

2. Орлова Д.А. Усталость от сострадания: психологическая помощь специалистам помогающих профессий в контексте дистанционного образования // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 27-28 ноября 2020 г. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет. – Бахрах-М, 2020. – С. 310-315.

3. Figley C.R., Stamm B.H. Psychometric Review of Compassion Fatigue Self-Test // Measurement of Stress, Trauma and Adaptation. – 1996. – № 3. – P. 155-163.

4. Кинник К., Кругман Д., Камерон Г. Усталость сострадать: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем. – Казань: Логос, 2000. – 250 с.

5. Экман П. Психология сострадания. Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 160 с.

УДК 159.942

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВЫХ РАССТРОЙСТВ У УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Рядинская Евгения Николаевна, Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, E-mail: muchalola@mail.ru
Волобуев Вахтанг Вячеславович, Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, E-mail: gooodpsychologist@gmail.com

Аннотация. *Причины формирования боевого стресса многочисленны. Это ужасы войны, страх быть убитым, раненным, физическое и психическое перенапряжение, нарушение режимов жизнедеятельности, болезни, травмы и ранения, неопределенность и дефицит информации, необычность ситуации, отсутствие в прежнем опыте запаса возможных ответных реакций. Статья определяет психологические и индивидуальные особенности проявления посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий.*

Abstract. *The reasons for the formation of combat stress are numerous. These are the horrors of war, the fear of being killed, wounded, physical and mental overstrain, disruption of life patterns, illness, injury and injury, uncertainty and lack of information, the unusual situation, the lack of a reserve of possible responses in the previous experience. The article defines the psychological and individual characteristics of the manifestation of post-traumatic stress disorder in combatants.*

Ключевые слова: *посттравматическое стрессовое расстройство, синдром выживания, апатичная депрессия.*

Key words: *post-traumatic stress disorder, survival syndrome, apathetic depression.*

Проблема посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий актуальна для многих городов и стран. При слове «война» перед людьми встает ужасная картина кровавых событий. Длительность их воздействий и психотравмирующий характер способствуют изменению в психической деятельности участника боевых действий, которые приводят к психическим расстройствам, в том числе и посттравматическим стрессовым расстройствам. ПТСР у военнослужащих возникает, как правило, в результате воздействия травмирующих психику условий боевой обстановки. Мировая статистика показывает, что каждый пятый участник боевых действий, при отсутствии каких-либо физических повреждений, страдает нервно-психическими расстройствами, а среди раненых и калек – каждый третий [1-3].

Посттравматическое стрессовое расстройство – тревожное расстройство, вызванное тяжелым, психотравмирующим событием, при котором человек неоднократно повторно переживает это событие. Психотравмирующие факторы воздействуют не только на психику воина, но и на весь организм в целом. Страх,

вызванный боевой обстановкой, подавляется ценой большого нервного напряжения, а достигнутое равновесие часто нарушается дополнительным воздействием соматического характера. Для возникновения ПТСР необходимо, чтобы человек испытал действие стрессора выходящего за рамки обычного человеческого опыта и способного вызвать дистресс. К такого рода стрессорам и относятся: серьезная угроза для жизни или физической целостности, вынужденное убийство человека, серьезное физическое повреждение (ранение), смерть или калечащее ранение сослуживца. То, что помогало на войне выжить, например, постоянная готовность к опасности – сверхбдительность и сверхконтроль, в реалиях мирного времени превращаются в излишнюю подозрительность и недоверие к окружающим, вызывают чувство непонимания и обиды, приводят к постоянным семейным ссорам, вводят в депрессивные состояния. Признаки ПТСР могут не только сохраняться продолжительное время, но и нарастать, а также проявляться внезапно на фоне общего благополучия.

Исследования В.Г. Василевским, Г.А. Растовцевым и др. посттравматических стрессовых расстройств, показали, что боевые ПТСР более многообразны и часто бывают более продолжительными, чем ПТСР мирного времени из-за накопленных в душе, в памяти, многократно пережитых ужасов войны, физического и психического перенапряжения, горя утрат, сопереживания с ранеными. Важными, приобретаемыми во время войны, изменениями личности являются: обостренное чувство справедливости, поддержки, ранимость, гипотимия, тревожность, нарушения сна, аффективная нестабильность, настороженность, импульсивность и подозрительность, склонность к уединению, чувство опустошенности, напряженность межличностных отношений, постоянная готовность к реактивным образованиям, взрывам ярости, самоповреждениям, головным и сердечным болям, а также к потере смыла жизни. Эти изменения трактуются как «синдром выживания», или апатическая депрессия [4-7].

В настоящее время, например, неизвестно, как определить травмирующее влияние небольшого стрессора, если он длится в течение нескольких недель, и оценить, будет ли данное влияние иным, если его воздействие продолжается в течение нескольких месяцев или даже лет. Точно так же восприятие травматичности события индивидуально для каждого и зачастую полностью зависит от какой-либо мелкой детали и подробности, к которой данный человек имеет идиосинкразию. В настоящее время единственным бесспорным выводом, к которому приходят все исследователи в этой области, является то, что в некоторых случаях для развития симптомов ПТСР индивидуальное восприятие стрессора как травмирующего фактора не менее важно, чем его «объективная» стрессогенность.

Пребывание на войне сопровождается комплексным влиянием ряда факторов, таких, как:

– ясно осознаваемое чувство угрозы для жизни, так называемый биологический страх смерти, ранения, боли, инвалидизации;

– ни с чем не сравнимый стресс, возникающий у непосредственного участника боя; наряду с этим появляется психоэмоциональный стресс, связанный с гибелью товарищей по оружию или с необходимостью убивать;

– воздействие специфических факторов боевой обстановки (дефицит времени, ускорение темпов действий, внезапность, неопределенность, новизна);

– невзгоды и лишения (нередко отсутствие полноценного сна, дефицит воды и питания);

– необычный для участника войны климат и рельеф местности (гипоксия, жара, повышенная инсоляция и др.).

Многие из таких людей потеряли интерес к общественной жизни, снизилась их активность при решении собственных жизненно важных проблем. Нередко наблюдаются утрата способности к сопереживанию и снижение потребности в душевной близости с другими людьми. Необычайно острую психологическую драму испытывают инвалиды, а также те, кто потерял близких. Жизненный опыт этих людей уникален; он резко отличается от опыта невоевавших людей, что и порождает непонимание со стороны окружающих. Как правило, к бывшим бойцам относятся с непониманием и опаской, что только усугубляет болезненную реакцию ветеранов на непривычную обстановку, которую они оценивают с присущим им фронтовым максимализмом.

Таким образом, связанные со стрессом во время военных действий психические расстройства являются одним из главных внутренних барьеров на пути адаптации участников военных действий к обычной жизни, они подходят к мирной жизни с фронтовыми мерками и переносят военный способ поведения на мирную почву. Посттравматическое стрессовое расстройство участников военных конфликтов является личностным кризисом со всеми присущими ему признаками, а, значит, как и любой психологический личностный кризис, нуждается в коррекции, терапии.

С целью выяснения психологических особенностей посттравматических стрессовых расстройств был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого исследовались наличие ПТСР, виды его проявлений, а также связь с другими личностными свойствами.

Так, выявлено, что у экстравертов в результате боевых действий преобладают такие психологические качества, как приступы ярости и вина выжившего. У интровертов – это преувеличенное реагирование и общая тревожность.

Мы сделали вывод, что 55 % испытуемых имеют высокий уровень депрессии. Для них характерно проявление напряженности, беспокойства, суетливости, неусидчивости, нервозности. Эти состояния возникают как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и могут быть разными по интенсивности и динамичности во времени.

Также доказано, что уровень ПТСР у участников боевых действий выше у интровертов, чем у экстравертов. Это объясняется тем, что экстраверты в большинстве случаев реагируют экстрапонятивно (вовне) – могут покричать, поделиться по телефону, рассказать двадцати людям о том, что с ними произошло. Интроверты же реагируют на стресс другим - интропонятивным образом. Это реакция, направленная вовнутрь, когда какое-либо событие чрезмерно усиливает внутреннее переживание.

Выявлено, что у большей части испытуемых после возвращения из зоны боевых действий наблюдается нарушение адаптации к мирной жизни, которое более выражено у экстравертов.

Также определено, что при наличии ПТСР у испытуемых наблюдается повышенный уровень агрессии, вина выжившего, сверхбдительность, преувеличенное реагирование, а также повышенная тревожность. Треть испытуемых имеет суицидальные склонности и потерю смысла жизни.

Список использованной литературы:

1. Александров Е.О. Этапы клинической динамики посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий / Е.О. Александров, Г.Т. Красильников // Сибирский вестн. психиатрии и наркол. – 2000. – № 2. – С. 29-31.

2. Александров Е.О. Посттравматическое стрессовое расстройство: клиника, лечение / Е.О. Александров. – Новосибирск: Сибвузиздат, 2000. – 160 с.

3. Андрющенко А.В. К построению модели ПТСР при ситуациях утраты объекта экстраординарной значимости / А.В. Андрющенко // Съезд психиатров России, 13-й: Матер. – М., 2000. – С. 100.

4. Бакалейник М.М. Клинические и социальные особенности комбатантов с ПТСР, совершивших противоправные действия: автореф. дис... канд. мед. наук / М.М. Бакалейник. – М., 2005. – 20 с.

5. Волошин В.М. Типология хронического посттравматического стрессового расстройства / В.М. Волошин // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2004. – № 1. – С. 17-23.

6. Гарнов В.М. Формирование психопатологической симптоматики в рамках посттравматического стрессового расстройства / В.М. Гарнов // Съезд психиатров России, 13-й: Матер. – М., 2000. – С. 101-102.

7. Четвериков Д.В. Психологические защиты в структуре посттравматических стрессовых расстройств у комбатантов / Д.В. Четвериков, Т.Г. Дружбина // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2006. – № 4 (43). – С. 72-73.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Свиридонова Мария Андреевна,
Донбасская аграрная академия, г. Макеевка

E-mail: mashenka.sviridonova@mail.ru

Богрова Кристина Борисовна,
Донбасская аграрная академия, г. Макеевка

E-mail: k.bogrova@yandex.ru

Аннотация. *В данной статье рассматривается сопровождение как условие социальной адаптации воспитанников социально-реабилитационного центра, оставшихся без попечения родителей. Раскрывает сущность комплексной реабилитации воспитанников и роль психолога в ней. Проведен теоретический анализ психологической литературы по проблеме девиантного поведения воспитанников. Анализируется воспитательная ситуация в семье как фактор риска девиантного поведения. Разработаны рекомендации для детей, подвергшихся моральному унижению и насилию. Полученные результаты могут быть использованы студентами для написания научных статей, рефератов, курсовых, бакалаврских и магистерских работ. Её результаты также могут быть полезны практической деятельности социально-реабилитационных центров по социально-педагогическому сопровождению адаптации воспитанников, лишённых родительского попечения.*

Abstract. *This article considers support as a condition for social adaptation of pupils of a social rehabilitation center left without parental care. Reveals the essence of comprehensive rehabilitation of pupils and the role of a psychologist in it. The theoretical analysis of psychological literature on the problem of deviant behavior of pupils is carried out. The educational situation in the family is analyzed as a risk factor for deviant behavior. Recommendations have been developed for children subjected to moral humiliation and violence. The results obtained can be used by students to write scientific articles, abstracts, term papers, bachelor's and master's papers. Its results can also be useful for the practical activities of social rehabilitation centers for the socio-pedagogical support of the adaptation of pupils deprived of parental care.*

Ключевые слова: *отклонение в поведении, девиация, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-медико-педагогический консилиум, взаимодействие с семьей.*

Key words: *behavior deviation, deviation, psychological and pedagogical support, psychological-medical and pedagogical consultation, interaction with family.*

Процесс социализации играет особенно важную роль в подростковом возрасте, так как в это время происходит интенсивное развитие личности. Разумеется, что социализация детей, оставшихся без попечения родителей и находящихся в специальных учреждениях, будет протекать со своими особенностями. Практика показывает, что трудности социальной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, во многом определяются особыми условиями содержания воспитанников специального учреждения и их социально -психологическим статусом.

Основными причинами «социального сиротства» являются:

– лишение родительских прав (до 70%);

– отказ от воспитания ребенка (до 20%);

– пребывание родителей под стражей (до 10%).

Попадая в социально-реабилитационный центр, дети оказываются в незнакомой среде, испытывают страх, отчужденность и недостаток родительского (особенно материнского) внимания и заботы. В условиях центров социальной реабилитации принимаются определенные меры по минимизации этих явлений. Однако, как показывает практика и исследования, ежегодно десятки тысяч воспитанников, оказавшись на пороге самостоятельной жизни, испытывают трудности в социальной адаптации. В результате – безработица, нищета, преступность, алкоголизм и наркомания. Поэтому, остаётся актуальной тема совершенствования процесса социально-педагогического сопровождения адаптации детей, оказавшихся в реабилитационном центре без попечения родителей.

Цель исследования: изучить процесс социально-педагогического сопровождения адаптации детей подросткового возраста, лишенных родительского попечения.

В последнее время наметилась устойчивая тенденция среди воспитанников к увеличению количества детей, ранее не посещавших учебные заведения, уровень образования других – часто на 3-4 года ниже необходимого по возрасту. Поэтому приходится 11-14-летних подростков обучать начальным учебным навыкам и умениям. И это успешно, о чем свидетельствуют учебные успехи педагогически заброшенных воспитанников, рост уровня их социальной активности и самосознания. Если ребенок имеет значительные успехи и достижения, педагогическим коллективом школы практикуется экстернатное обучение, что дает возможность воспитаннику выровняться в учебе в соответствии с возрастом и закончить школу.

Центр психолого-педагогической коррекции для детей с разными формами девиантного поведения при создан с целью осуществления комплексной реабилитации подростков, склонных к отклонениям в поведении.

Для решения этой задачи создаются особые условия воспитания и педагогического режима, а именно:

– регламентированный распорядок дня, обеспечение полного охвата ребенка учебно-воспитательной работой, общественно-полезной деятельностью и трудом;

– круглосуточный педагогический надзор и контроль за воспитанниками; исключение возможности выхода воспитанников на территорию Центра без разрешения администрации;

– применение комплекса профилактических мер с целью предотвращения совершения воспитанниками правонарушений.

Для выполнения указанных задач с соблюдением особенностей условий учебно-воспитанного процесса создана и работает программа комплексной реабилитации «Путь к себе», общей целью которой является: поэтапное сопровождение воспитанника в процессе осуществления комплексной реабилитации, в процессе его личностного роста и становления; направление ребенка на овладение конструктивными средствами взаимодействия с окружающей средой; мотивирование на постоянную и непрерывную работу по самосовершенствованию; формирование жизненных навыков и навыков ответственного поведения; содействие реализации воспитанником своих способностей через профессиональную деятельность в будущем [1-3].

Разумеется, немаловажную роль в осуществлении этой программы играет психологическая служба заведения. О результативности проделанной работы по программе свидетельствуют результаты изучения уровня интеллектуального развития воспитанников (на момент прибытия в заведение социальной реабилитации и через год пребывания) и отклонений в детско-родительских отношениях.

Практика использования методик и тестов исследования интеллекта помогла прийти к выводу, что при приеме воспитанника в Центр нецелесообразно использовать тестирование как способ дифференциации учащихся по классам, потому что это приводит к тому, что слабые учащиеся чувствуют себя подавленными

Диагностической работой по изучению уровня интеллектуального развития на первичном этапе было охвачено 72 воспитанника, вторичной диагностикой охвачено воспитанников, которые уже год находятся в заведении – это 42 воспитанника.

Соотношение вербального КИ и невербального КИ можно проследить в табл. 1. Можно констатировать, что у детей невербальный интеллект доминирует над вербальным на всех уровнях развития. Следовательно, чем ниже вербальные способности у детей, тем труднее им учиться, тем больше они требуют внимания со стороны взрослых, и тем меньше они ее получают, часто попадая в категорию запущенных воспитанников, которых трудно обучать.

Данное исследование помогает сделать следующие выводы:

– определить уровни развития детей;

– выделять категории одаренных и педагогически заброшенных детей для составления индивидуальных программ обучения и развития способностей;

– выявлять одностороннюю направленность вербальных и невербальных способностей;

– прослеживать влияние одностороннего развития интеллекта на обучение детей.

Для определения особенностей семейного воспитания по методике Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ) для родителей было обследовано 55 родителей воспитанников школы и центра (49 женщин и 6 мужчин).

Таблица 1

Количественное распределение воспитанников
с разным соотношением качественных уровней
вербального и невербального интеллекта

КИ, баллов	Количество воспитанников, имеющих ВКИ выше НКИ	Количество воспитанников, имеющих НКИ выше ВКИ
110-180	3	10
90-109	15	24
50-89	10	9

В девятнадцати из них тип семейного воспитания не определяется. У двадцати диагностируется потуральная гиперпротекция. В основном это женщины, которые развелись и воспитывают ребенка самостоятельно. Также было диагностировано воспитание по типу повышенной нравственной ответственности (7 родителей), доминирующая гиперпротекция (4), эмоциональное пренебрежение (2), жестокое обращение (2) и гипопротекция (1).

В 48 случаях (87% родителей) были определены воспитательская неуверенность, неустойчивость стиля воспитания (33%), фобия потери ребенка (27%), расширение родительских чувств (25%), несформированность родительских позиций и установок (25%).

Комплекс мероприятий с родителями позволил несколько выровнять отклонения в детско-родительских отношениях и повысить уровень психологической компетентности родителей.

Рекомендации по работе с детьми, что постоянно испытывают моральное унижение педагогов или сверстников.

I. Не упрекайте ребенка в том, что он не рассказал об этом раньше, или не сделал ничего, чтобы предотвратить то, что случилось.

II. Поговорите с ребенком, определите источник конфликта, стресса, напряжения в отношениях.

III. Дайте почувствовать ребенку, что вы понимаете его и верите ему.

IV. Доведите до сведения администрации школы.

Рекомендации по работе с детьми, подвергшимися изнасилованию.

1. Попробуйте вызвать на доверительный разговор, чтобы выяснить, что случилось, и время происшествия.

2. Постарайтесь своим поведением вселить в ребенка веру в свои силы и счастливое будущее.

3. Заверьте в конфиденциальности разговора и в том, что ребенок сам будет решать, что, когда и кому он расскажет о том, что произошло.

4. Расскажите ребенку о необходимости и естественности выражения своих чувств: каждый имеет право на любые чувства.

5. Помогите определить основные трудности, проблемы.

6. Уменьшит чувство вины, убедите, что ребенок не виноват в случившемся.

7. Способствуйте повышению самооценки у ребенка.

8. Найдите в ситуации положительные моменты (например, осталась живой).

9. Помогите ребенку осознать наличие у него резервных возможностей, вместе с ним найдите выход из создавшегося положения.

10. Убедите ребенка в том, что он обязательно оправится, а состояние, в котором он находится, пройдет, но для этого нужно время.

11. Подскажите ребенку, как и что он должен делать, как реагировать, пока не сможет мобилизовать собственные силы.

12. Одобряйте позитивное общение ребенка со сверстниками и значимыми взрослыми, поощряйте посещение секций, кружков и не позволяйте полностью изолироваться от ее постоянного окружения, близких людей.

13. Предложите ребенку различные материалы для творчества, что позволит выразить чувства, снять напряжение [4-6].

Стоит отметить, что это лишь начало из того, что нужно еще сделать для совершенствования программы и работы с девиантными подростками вообще, но первые шаги сделаны. Есть и первые результаты экспериментальной деятельности, показывающие, что такие учреждения, как учреждения социальной реабилитации и центр психолого-педагогической коррекции, дают возможность детям, которые не могли адаптироваться в обычной школе, склонным к агрессии, бродяжничеству, антисоциальному поведению, не имеющим должного контакта с родителями, не поддающимися традиционному воспитательному воздействию, обеспечивают надлежащую педагогическую, медицинскую, психологическую, социальную помощь.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что изъятие подростка на время из окружения, которое привело к деформации личности и поведения, предотвращает его дальнейшую криминализацию, способствует своевременному выходу из зоны криминального риска.

Список использованной литературы:

1. Алексеева В.А. Технологии социальной работы с дезадаптированными детьми и молодежью / В.А. Алексеева, Л. Кострица. – М.: Шк. мир, 2009. – 120 с.

2. Бажутина С.Б. Практическая психология в вузе и школе / С.Б. Бажутина, Г.Г. Воронина, И.П. Булах. – Луганск: Янтарь, 2000. – 113 с.

3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 224 с.

4. Ворник Б.М. Безопасное поведение (Информационное руководство для подростков и молодежи) / Б.М. Ворник, О.А. Голоцван, О.П. Голубов и др. – К.: ВЦ «Семья», 1999. – 56 с.

5. Классные часы с психологом / Сост. А.В. Скворчевская, А.С. Нуреева. – Х.: Изд. группа «Основа», 2008. – 240 с.

6. Турищева Л.В. Работа школьного психолога с родителями. учебно-методическое пособие для учителя / Л.В. Турищева. – Х.: Изд. группа «Основа»: «Триада+», 2007. – 128 с.

УДК 159.9

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Смолий Михаил Владимирович, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: smoliy@sfedu.ru

Михайлов Максим Александрович, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: mmih@sfedu.ru

Черных Владимир Дмитриевич, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: vchernyh@sfedu.ru

Аннотация. *Институт семьи занимает одну из значимых позиций в обществе и имеет прямое влияние на социализацию и развитие личности. Это идеальное образование для рождения и воспитания детей. В последние годы большое внимание уделяется вопросам благополучия семья, при котором нельзя не обратить внимание на частое явление в семье – конфликты. Дети – это продолжение своих родителей и с их появлением поводов для конфликтов становится в два раза больше. В этот момент благополучие и стабильность семьи зависит от многих факторов. А здоровое детство и стабильная психика детей зависит от их родителей и среды, в которой они растут. Целью данного исследования является комплексный анализ конфликтов между родителями и их влияния на формирование личности ребенка посредством исследований, выполненных в русле междисциплинарной методологии, основные положения, идеи и принципы которой были разработаны в зарубежной и отечественной психологии, конфликтологии, социологии, позволяющие проанализировать специфику семейных конфликтов и их влияние на процесс социализации ребенка. В ходе исследования выявлены функции конфликта в семейных взаимоотношениях и его влияние на воспитание и развитие ребенка.*

Abstract. *The institution of the family occupies a significant position in society and has a direct influence on the socialization and development of the individual. It is the ideal formation for the birth and upbringing of children. In recent years much attention has been paid to the welfare of the family, at which it is impossible not to pay attention to a frequent phenomenon in the family - conflicts. Children are an extension of their parents and with their arrival there are twice as many reasons for conflict. At this point, the well-being and stability of the family depends on many factors. And a healthy childhood and stable psyche of children depends on their parents and the environment in which they grow up. The purpose of this study is a comprehensive analysis of conflicts between parents and their impact on the formation of the child's personality through research carried out in the framework of interdisciplinary methodology, the main provisions, ideas and principles of which have been developed in foreign and domestic psychology, conflictology, sociology,*

which allow to analyze the specifics of family conflicts and their impact on the process of child socialization. The study identified the functions of conflict in family relationships and its impact on the education and development of the child.

Ключевые слова: *конфликт, развитие ребенка, психология развития, взаимоотношения в семье, семейное воспитание.*

Key words: *conflict, child development, developmental psychology, family relationships, family upbringing.*

Семья – это древний институт человеческого взаимодействия. Так как институт семьи прошел долгий путь развития, можно сделать вывод, что семья не может существовать без разногласий. И термин, который требует изучения – это супружеские конфликты, так как семья начинается именно в тот момент, когда двое людей решают быть вместе.

Для начала нам нужно определиться, что такое супружеские конфликты. Под супружескими конфликтами мы понимаем противоречия, которые возникают в ходе межличностного общения между супругами на фоне не оправданных ожиданий, обострения установок и представлений. На протяжении всего жизненного цикла могут присутствовать конфликты между супругами. Также супружеский конфликт – это стремление удовлетворить те или иные потребности каждого из членов семьи без учета интересов партнера, и имеет последствия не только для супругов, но и для детей, общества [1].

Люди, вступающие в брак, имеют ряд своих ожиданий и притязаний от своего спутника, да и в целом от семейной жизни. Когда наступает осознание того, что его потребности не удовлетворены, человек начинает требовать их удовлетворения. Чаще всего это происходит в виде конфликта и ссор [1]. Данные действия ведут либо к разрушению брака, либо становятся постоянным составляющим пары.

Супружеские конфликты обладают разрушительной силой для всех членов семьи. Чтобы подробно изучить типологию супружеского конфликта, мы обратимся к самым распространённым типам.

Американский психолог М. Дойч выделил следующие типы конфликтов:

1) Подлинный конфликт. Участники конфликта воспринимают конфликтную ситуацию адекватно;

2) Случайный или условный конфликт. Данный конфликт можно легко разрешить, хотя участникам трудно это осознать;

3) Смещенный конфликт. Этот конфликт означает, что за явным конфликтом, скрывается совершенно другой;

4) Неправильно приписанный конфликт. Означает, что участники конфликта не в состояние договориться о каких-то аспектах семейной жизни;

5) Латентный (скрытый) конфликт. Он обозначает, что члены семьи на осознают возникшие между ними противоречие;

6) Ложный конфликт. Существует без объективных причин [2].

Семья – это образование, состоящее не только из мужа и жены, семья – это намного больше. Это дети, родители супругов, бабушки и дедушки, и многие

другие родственники. Конфликты могут происходить между каждым членом семьи.

Основными типами конфликтов в семье можно назвать конструктивные и деструктивные. Эти типы обобщают всё разнообразие конфликтов, которые пронизывают семейную жизнь.

Конструктивные конфликты носят много положительных последствий: эмоциональная разрядка конфликтующих, улучшение эмоционального климата в семье, снижение уровня конфликтности, укрепление отношений членов семьи.

Деструктивный конфликт носит массу отрицательных последствий. Данный тип конфликта опасен для будущего существования семьи. Во время него может произойти разрушение всех взаимоотношений, потому что проблема не решится, противоречие сохранится. В результате всего между членами семьи возникает недопонимание, отчужденность, накопление противоречий и потребностей, которые члены семьи не могут удовлетворить.

Важным условием изучения семейного конфликта выступает разбор его функций. Супружеский конфликт может выполнять две функции: позитивную и негативную.

Позитивная функция проявляется в том, что конфликт может стать толчком для внутренней работы над собой и отношениями, для развития личности. Благодаря позитивной функции происходит адаптация семьи и ее отдельных членов к новым реалиям и условиям жизни. Выявляя источник конфликта, и вытаскивая его наружу, появляется возможность для его обсуждения и полного устранения противоречий. В связи с чем супруги выходят из конфликта целостной и обновленной парой.

Негативная функция заключается в том, что происходит нарастание психологического дискомфорта. На первое место выходит не конструктивное разрешение конфликта, а лишь эмоциональное ведения конфликта без адекватного взгляда на возникшее противоречие. Опасность данного ведения конфликта выступает в возможности сделать конфликт затяжным и неразрешимым, что может привести к разводу. Если супруги нацелены сохранить союз, то они прибегают к самостоятельному разбору ситуации или помощи психолога.

Воспитание личности ребенка – это очень важный процесс, как для ребенка, так и для родителей. Есть два взгляда на формирование личности ребенка. Первый гласит, что влияние на формирование оказывают врожденные качества и условия, а второй взгляд, говорит о том, что общества и семья закладывают фундамент формирующейся личности. Беря во внимания два взгляда, мы можем сделать вывод, что оба этих взгляда существует параллельно. Но воспитание родителей – это то, что накладывает больший отпечаток на формирование личности ребенка [3].

За последние 70 лет возросло число разводов, что оказывает отрицательное влияние не только на общество, но и на детей. Очень часто родители втягивают ребенка в конфликт. Либо не уделяют внимание ребенку, занимаясь только выяснением отношений друг с другом.

Очень часто супруги решают конфликт за счет ребенка, втягивая его в конфликт и заставляя выбрать одну из сторон конфликта. Родители перетягивают его на свою сторону, не думаю о том, что делают больно. Это приводит к психологическому истощению, и ребенок может начать себя вести лицемерно по отношению к родителям, не осознавая этого.

Также существует классификация по вовлеченности ребенка в конфликт:

– ребенок становится свидетелем конфликта;

– родители переносят весь гнев на ребенка;

– родители используют ребенка в своих корыстных целях.

Наблюдая за отношениями между родителями, ребенок бессознательно начинает воспринимать то, что хотят ему донести родители.

Другими словами, смотря на родителей, он перенимает их модель поведения и отношение к окружающей действительности. А так как отношения между супругами является определяющим фактором воспитания ребенка, то ссорящиеся родители не создают для ребенка необходимую атмосферу любви и заботы.

Конфликтная среда в доме делает ребенка закрытым, ранимым и агрессивным. Наличие в семье людей с различными плохими зависимостями может повлиять на развитие ребенка не лучшим образом. Среда, в которой он формируется, не будет способствовать здоровому и правильно развитию, а это грозит асоциальному поведению личности. Основной проблемой семей, где родители постоянно конфликтуют, является то, что они между собой не могут договориться. Последствия же становятся абсолютно ужасными, потому что такая ситуация пагубно влияет на ребенка [4].

Родители играют огромную роль в формирование личности ребенка. Поэтому важным условием для воспитания психологически здорового человека является здоровая атмосфера в семье, где он растет. Для этого необходимо супругам разработать способы коммуникации, при которых возникновение конфликтов будут минимальны.

Подводя итог, можно сделать вывод, что тема семейных конфликтов очень объемная и требует всестороннего изучения. Последствия, которые носят конфликты имеют негативную окраску, что создает психотравмирующую обстановку для всех ее членов семьи. Больше всего последствия конфликтов отражаются на детях, особенно если он в маленьком возрасте. Для ребенка его семья это первые люди, с которыми он сталкивается в жизни. Родители закладывают важные понятия об обществе, культуре, нормах, быте. Та модель поведения, которую ребенок переменит у своих родителей, будет основной всю его жизнь [5].

Каждому родителю важно помнить, что главным условием полноценного развития ребенка является психологическая защищенность. Другими словами, маленькому человеку важно знать, что его любят несмотря ни на что. Для того чтобы обеспечить психологическую защищенность ребенку, нужно создать доверительные отношения внутри пары.

Список использованной литературы:

1. Хохлов А.С. Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 312 с.
2. Дойч М. Разрешение конфликта / Пер. с нем. // Социально-политический журнал. – 2014. – № 7. – С. 40-52.
3. Шапатина В., Павлова Е. А. Психология развития и возрастная психология. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2007.
4. Реан А. А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https:// cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-agressii-i-asotsialnostinesovershennoletnih/ (дата обращения: 18.09.2022)
5. Попов В.А. Влияние супружеских взаимоотношений на воспитание детей в семье / В.А. Попов, К.В. Лебедева // Молодой ученый. – 2015. – № 4 (84). – С. 670-673.

УДК 373.23

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воюшина Екатерина Александровна, Гуманитарный институт филиала Северного (Арктического) федерального университета, г. Северодвинск, E-mail: e.voyushina@mail.ru
Токмакова Дарья Алексеевна, Гуманитарный институт филиала Северного (Арктического) федерального университета, г. Северодвинск, E-mail: tokmakova.d@edu.narfu.ru

Аннотация. *В силу изменений, происходящих в мировом сообществе, проблема гендерного воспитания становится особенно острой. От того насколько грамотно будет проведена работа по формированию гендерных представлений уже в самом раннем возрасте зависит успешность ребенка в дальнейшем. Гендерные представления определяют самовосприятие ребенка, его действия в социуме относительно других людей, выстраивание системы интимно-личностных отношений, а в дальнейшем и продолжение рода. Несмотря на то, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается важность создания для ребенка максимально комфортной для обучения, воспитания и развития среды, вопросы учета гендера освещены в методических рекомендациях крайне поверхностно. Описанное в статье исследование делает попытку разобраться - насколько существующая система работы позволяет сформировать у детей должный уровень гендерных представлений.*

Abstract. *Due to the changes taking place in the world community, the problem of gender education is becoming especially acute. The success of the child in the future depends on how competently the work on the formation of gender representations is carried out at a very early age. Gender representations determine the child's self-perception, his actions in society in relation to other people, building a system of intimate-personal relationships, and in the future, procreation. Despite the fact that the Federal State Educational Standard for Preschool Education emphasizes the importance of creating an environment that is as comfortable as possible for learning, upbringing and development for the child, the issues of gender consideration are extremely superficially covered in the methodological recommendations. The study described in the article makes an attempt to find out how the existing system of work allows children to form the proper level of gender representations.*

Ключевые слова: *гендер, пол, гендерные представления, воспитание, гендерное воспитание.*

Key words: *gender, sex, gender representations, education, gender education.*

Проблема гендерного воспитания давно стала сферой интереса как ученых, так и практиков. Данный интерес обусловлен, прежде всего, теми изменениями, которые происходят в обществе, а именно – отсутствие четкой полярности между социальными ролями, размытостью ролей мужчины и

женщины в брачно-семейных отношениях, сближение стереотипов феминности и маскулинности [1].

Современная система образования придерживается личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку и это невозможно сделать, если не учитывать гендерные особенности детей. Девочки и мальчики по-разному развиваются, мыслят, чувствуют.

Говоря о гендерных особенностях детей нельзя не рассмотреть два основных термина, которые лежат в основе большинства работ исследователей – это «гендер» и «пол».

Термин «пол» относится к биологическим, генетическим, физиологическим характеристикам и различиям, которые индивид демонстрирует как мужчина или женщина. В то время как «гендер» включает в себя социальный статус мужчин и женщин, их роли в соответствии с этими статусами, обязанности и ответственность, занимаемую должность, а также общественное восприятие и ожидания. Гендер концептуализируется в различных формах в зависимости от культуры, времени и социального слоя.

Е.Н. Каменская отметила, что важнейшими задачами гендерного воспитания становится формирование у ребенка представлений о себе как мужчине или женщине; усвоение норм и правил взаимоотношений между полами; готовности придерживаться их в будущем в рамках семейных и супружеских отношений; поощрение зарождения чувств симпатии, любви, дружбы между мальчиками и девочками [2].

Весомый вклад в изучение проблемы воспитания с учетом гендера внесли исследования отечественных (В.Е. Каган, И.С. Кон, Е.Л. Кононко, И.А. Лыкова, Т.А. Репина и др.) и зарубежных (А. Бандура, Е. Берн, Л. Кольберг, Э. Маккоби и др.) ученых. Исследователи подчеркивают значимость учета гендерных особенностей учащихся, впрочем, большая доля вопросов, возникающих при гендерном подходе, разработана для средней и высшей ступеней системы образования. Для дошкольников данная проблема все еще остается малоизученной.

Первые годы жизни ребенка – важнейший период для его личностного и социального развития. Начинает формироваться самосознание, появляются первые представления о самом себе, происходит осознание себя как представителя конкретного пола. Особенно ярко прослеживается влияние гендера на формирование социальных норм поведения, способов межличностного взаимодействия. В.Е. Каган и И.С. Клещина отмечают, что формирование половой принадлежности происходит уже в трехлетнем возрасте, а к концу дошкольного возраста появляется гендерная устойчивость, т.е. ребенок осознанно и с пониманием подходит к тому, что его пол сохраняется и никак не зависит от ситуации и его желаний [3].

Ключевым термином для образования является понятие «гендерная воспитанность». И.Н. Евтушенко раскрывала ее как «интегративное качество личности, в обобщенной форме отражающее систему социальных, личностных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей на основе эмпатии, самоуважении и взаимоуважении» [4].

В структуру гендерной воспитанности мы включаем три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. В рамках нашего исследования основной акцент делается на изучение когнитивного компонента. Он рассматривает представления ребенка о гендерной культуре определенного общества. Среди тех представлений, которые значимы и могут быть сформированы у ребенка дошкольного возраста выделяются:

– представления о своей гендерной принадлежности и принадлежности других людей;

– представления о различных проявлениях мужских и женских особенностей (внешний вид, увлечения, особенности поведения, особенности проявления эмоциональных реакций);

– представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе, относительно своей гендерной принадлежности;

– представления о перспективах взросления в соответствии со своей гендерной ролью.

Исследование, проведенное Токмаковой Д.А. под руководством Воюшиной Е.А., позволило сделать первичный срез уровня сформированности гендерных представлений у детей дошкольного возраста.

Пробное исследование было проведено на базе дошкольной образовательной организации г. Северодвинска в подготовительной к школе группе, в котором приняли участие 23 ребенка.

Для определения уровня гендерных представлений детей младшего школьного возраста нами была выбрана методика «Кто ты?» Н.Е. Татаринцевой. Данная методика позволяет выявить уровень представлений об особенностях гендерных ориентаций. Методика представляет собой индивидуальную беседу, которая включает в себя три блока: «Отличие женского пола от мужского», «Полоролевое поведение в семье», «Полоролевое поведение в обществе».

Для выявления уровня сформированности гендерных представлений детей 6-7 лет нами были выдвинуты определенные критерии. Рассмотрим их далее.

1. Высокий уровень: ребенок четко знает свой пол, называет его признаки (атрибутивные и поведенческие); имеет представление о социальных полоролевых функциях в настоящем и будущем (будет мамой, папой); называет признаки феминных и маскулинных качеств личности мальчика и девочки.

2. Средний уровень: ребенок знает свой пол, но с трудом называет его признаки (атрибутивные и поведенческие); имеет нечеткое представление о социальных полоролевых функциях в настоящем и будущем; называет лишь 2-3 качества мальчика или девочки.

3. Низкий уровень. Ребенок знает свой пол и некоторые его атрибутивные и поведенческие признаки; обнаруживает неустойчивое представление о своих социальных полоролевых функциях в настоящем и отсутствие знаний о них в будущем; не знает качеств мальчиков или девочек и соответствующих им способов поведения.

Большинство детей (87%) имеют средний уровень сформированности гендерных представлений и ценностей детей старшего дошкольного возраста. Это означает, что они знакомы с некоторыми различиями в атрибутивных и

поведенческих признаков мужчин и женщин, дети называют лишь 2-3 качества, свойственные мальчикам и девочкам. Оставшееся часть детей (13%) обладают низким уровнем гендерных представлений и ценностей, что говорит о неустойчивости представлений о своих социальных и полоролевых функциях в настоящем и отсутствие знаний о них в будущем. Высокий уровень гендерных представлений в данной экспериментальной группе выявлен не был.

Приведем несколько примеров вопросов с ответами детей.

Первый вопрос: «Кто ты есть мальчик или девочка? Кем будешь, когда вырастешь?» не вызвал у детей затруднений. Все они правильно определяли свой пол и четко понимали его неизменность: «Я девочка и когда вырасту, то тоже буду девочкой», «Я мальчик и буду большим мальчиком», «Я мальчик, а когда вырасту, останусь мальчиком».

На вопрос «Чем ты отличаешься от мальчиков/девочек?» дети отвечали следующее: «У девочек есть косы, а у мальчиков нет», «Девочки носят платья, а мальчики нет», «Девочки носят платья, а мальчики шорты, ну и у нас длинные волосы» или «Мальчик должен защищать свою семью, девочка должна ухаживать за детьми», «Мальчики сильные, а девочки слабые», «У девочек длинные волосы, я ношу платья, у меня есть сережки, мы носим капроновые колготки, мы играем в куклы», «Девочки много вредничают, а мальчики нет». Соответственно, основные отличия между мальчиками и девочками дети связывали с одеждой, прической, т.е. с внешним видом и лишь малое количество детей обратило внимание на особенности поведения каждого пола, их роли в семье.

Схожий вопрос «Как в семье узнают, что мама есть женщина, а папа мужчина?» обнаружил ту же тенденцию: дети ориентировались на внешний вил и/или выполняемые функции: « Мама убирается дома, готовит и у нее длинные волосы, а у папы короткие волосы», «У женщины длинные волосы, она готовит и моет посуду, значит – она мама. А мужчина после работы отдыхает, т.к. он много работает – это папа», «Женщина больше сидит с детьми и делает домашних дел по дому. А мужчина зарабатывает деньги», «Женщина делает маникюр и готовит, а мужчина – работает и ест».

На вопрос «Что, как девочка ты делаешь в семье?» мы получили следующие ответы: «Иногда крашу ногти и прибираюсь в комнате», «Учусь заплетать косички на маме», «Я помогаю сидеть с младшей сестрой», «Мама учит меня готовить». Задав аналогичный вопрос мальчикам мы услышали: «Иногда с папой делаю что-то по дому», «Ничего не делаю, иногда смотрю, как папа что-то дома ремонтирует», «Покупаю с папой продукты в магазине». В данном случае достаточно четко виден ориентир детей на стереотипное разделение обязанностей в семье между мужчиной и женщиной. Мальчики – ремонтируют, покупают продукты; девочки – готовят, прибираются, присматривают за младшими детьми.

В ответах детей достаточно ярко прослеживается и принятый в семьях стиль семейного взаимодействия, можно предположить, что большинство семей патриархального типа.

Касательно профессиональных перспектив дети также продемонстрировали приверженность традиционному разделению профессий на

мужские и женские: «Мужчины работают танкистами, военными, пожарными. Женщины работают в магазинах продавцами», «Мужчины работают летчиками, шоферами, трубопроводчиками. А женщины парикмахерами, продавщицами, воспитателями, учителями и библиотекарями», «Мужчины работают спасателями, докторами, продавцами. Женщины работают садоводами, уборщицами, воспитателями», «Мужчина может работать на заводе, а женщина в парикмахерской».

Детям сложнее всего было ответить на вопрос «Как ты узнал(а), что ты мальчик (девочка)?». Среди ответов детей были: «По длинным волосам», «Я это узнала, потому что у меня другой голос», «Наверное, мне об этом сказали родители давно в детстве», «Просто знаю это». Многие дети делали паузу и затруднялись в ответе.

Полученные результаты могут говорить о недостаточной осведомленности детей данного возраста о гендерных особенностях: в детском саду и дома изучение темы дифференциации девочек и мальчиков, ознакомление с их различными признаками и качествами, функциональными обязанностями происходит хаотично и поверхностно.

Т.Н. Доронова отмечает, что на данный момент существует крайне мало программ и методических рекомендаций, учитывающих гендерные особенности детей для дошкольных образовательных организаций. Кроме того, большая часть материала по вопросам гендерного воспитания не адаптирована для детей-дошкольников, что приводит к выпуску некомпетентной литературы, адресованной детям, которая не проходит элементарного рецензирования, что приводит к искажению представлений у детей. Отсутствие рекомендаций по отбору материала, использованию средств и методов для реализации гендерного подхода является причиной того, что педагоги испытывают существенные трудности в работе, организации учебно-воспитательного процесса в данном направлении [1].

Список использованной литературы:

1. Макеенко Е.П. Проблемы гендерного воспитания в современной педагогике // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 3. – С. 235-242.
2. Каменская Е.Н. Теоретические аспекты гендерного воспитания // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2007. – № 2. – С. 39-44.
3. Клещина И.С. Психология гендерных отношений: учеб.-метод. пособ. – 2018. – 244 с.
4. Евтушенко И.Н., Быстрай Е.Б., Артёменко Б.А. Особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 239-244.
5. Доронова Т.Н. К вопросу о воспитании детей дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 161-168.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Федер. стандарт: от 17.10.2013, №1115 (ред. от 21.01.2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/ (дата обращения: 21.09.2022).

УДК 37.022

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бажанова Елена Олеговна, Специализированная гуманитарная школа № 95, г. Донецк, E-mail: bazhanovaelena@bk.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме актуализации в рамках деятельности педагога начального образования предпосылок развития экологического сознания у младших школьников, что позволит развить экоцентрическое отношение детей к окружающей среде, сформировать экологически направленные убеждения, экологическое мировоззрение, развить умения, навыки, нормы и правила поведения. Охарактеризованы компоненты экологических представлений. Раскрыты компоненты экологического сознания. Обоснована необходимость формирования экологического сознания у младших школьников.*

Abstract. *The article is devoted to the problem of actualization, within the framework of the activities of a primary education teacher, of the described prerequisites for the development of environmental consciousness among younger schoolchildren, which will allow developing an ecocentric attitude of children to the environment, forming environmentally oriented beliefs, an environmental outlook, developing skills, habits, norms and rules. behavior. The components of ecological representations are characterized. The components of ecological consciousness are revealed. The necessity of formation of ecological consciousness among junior schoolchildren is substantiated.*

Ключевые слова: *развитие, экологическое сознание, экологические представления, компоненты, младшие школьники, окружающая среда, природа.*

Key words: *development, ecological consciousness, ecological ideas, components, younger schoolchildren, environment, nature.*

Постановка проблемы. Изменения в окружающей среде, вызванные взаимодействием человека с окружающей средой, привели к значительным изменениям в формах и средствах жизнедеятельности людей. Значительное отчуждение человека от природы приводит к возникновению целого комплекса негативных последствий, что приводит к необходимости поиска путей переориентации мировоззренческих основ бытия и общественного производства во взаимодействии человека с природой. В этой связи важное значение приобретают инновационные психологические подходы к экологическому образованию и экологическому воспитанию школьников, которые должны быть направлены на формирование у них доминантных экологических ценностей, выработку умения видеть, чувствовать и осознавать полноту явлений природы, проявлять активность и причастность к проблемам окружающей среды. Это обусловливает потребность глубокого изучения развития экологического сознания, обогащения и расширения знаний об окружающей среде, изменения отношения школьников не только к миру природы, которая окружает их, но и к

самим себе как части природы, совершенствования методов диагностики данного психического явления.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема формирования и развития экологического сознания и его содержания у младших школьников интенсивно разрабатывается отечественными и зарубежными учеными. Так, отечественные исследователи при разработке вопросов формирования и развития экологического сознания у младших школьников исследуют прежде всего общие закономерности данного процесса. Во многих психолого-педагогических исследованиях отечественных ученых рассматриваются вопросы связи представлений о природе с чувственным опытом детей, в то время как зарубежные исследователи сосредоточивают свои усилия на исследовании содержания экологического сознания, а именно определении степени его адекватности современным научным положениям, выявлении ложных, неадекватных экологических представлений как составляющих экологического сознания у учащихся и учителей. Экологическое сознание сегодня является предметом внимания психологов, оно рассматривается в русле экологической психологии (А. Калмыков, Н. Кочетков, И. Кряж, В. Медведев, В. Панок, В. Рубцова, И. Шлимакова, И. Шмелева и др.).

Целью статьи является краткий обзор предпосылок развития экологического сознания у младших школьников.

Изложение основного материала. На каждом этапе развития личности существует определенный уровень познания объектов окружающей реальности. В младшем школьном возрасте мир природы начинает играть более значительную роль в психологической жизни ребенка. Отношение к природе становится более интенсивным, но еще недостаточно осознанным и обобщенным. В младшем школьном возрасте происходит существенное изменение характера отношения к природе, что обусловлено особенностями развития сознания, присущими данному возрастному периоду. В процессе социализации ребенок преодолевает эгоцентризм, начинает отделять собственное «Я» от окружающего мира, субъективное от объективного, последовательно дифференцирует сферы «человеческого» и «нечеловеческого», постепенно преодолевая антропоморфизм по отношению к окружающей среде. И хотя полного разрушения субъектного восприятия не происходит, изменяется лишь его обусловленность, расширение жизненного опыта младшего школьника приводит к тому, что природные объекты в процессе взаимодействия с ними все больше и больше открываются ему как субъекты. В результате этого дети начинают оценивать их как равные, что приводит к формированию у них «субъектной установки». Более того, исследователями было экспериментально установлено, что для многих младших школьников они становятся даже своего рода «значимыми другими». В среднем, во 2-3 классе каждый второй школьник называет разных животных в качестве «значимых других», чаще в списке встречаются только мама, папа и лучший друг. Доля природных объектов среди «значимых других» в младшем школьном возрасте растет, хотя в первом классе их включает в список только каждый пятнадцатый ребенок [11; 12; 14].

В целом младшим школьникам присущ *субъектный характер* отношения к природе. К младшему школьному возрасту уже полностью разрушается детский артификализм, который обусловливает прагматическое отношение к природе у дошкольников. Возникающая на этом этапе субъектификация открывает младшему школьнику природные объекты «с другой стороны», кардинально изменяет цели и мотивы взаимодействия: он начинает общаться с ними, прагматизм сменяется непрагматизмом. Этот переход ярко демонстрирует то, что у детей младшего школьного возраста на смену вопросу «зачем?» приходит вопрос «почему?».

В то же время исследования свидетельствуют, что примерно 50% младших школьников демонстрируют в своих сочинениях прагматическое, утилитарное отношение к природе: «Природа – главное богатство». Часто такой «прагматизм» детей этого возраста порождается антропоцентрическим, прагматическим содержанием школьного образования: ребенок использует штампы, услышанные им от учителя. Ученик скорее предпочтет возможность поиграть с собакой, чем охранять с ней кого-либо или что-либо. То есть младшим школьникам присущ *непрагматический* характер отношения к природе.

У детей данного возраста отношение к природе, в первую очередь, проявляется в познавательной сфере. Этому способствуют два фактора. Во-первых, значимость в жизни учебной деятельности. Большинство учащихся первого и второго классов еще увлечены процессом познания, им интересно узнать что-то новое. Это детерминирует их когнитивно-познавательную стратегию поведения. Во-вторых, в результате приобретенного умения читать у младших школьников возникает возможность самостоятельно получать ответы на свои «почему» [4; 5; 9].

Однако доминирование *когнитивного* компонента является своего рода «остаточным явлением» от дошкольного периода. Все большее значение начинает приобретать *практический* компонент. Свидетельством этому является тот факт, что именно в младшем школьном возрасте дети особенно упорно просят родителей завести дома животное. Впрочем, импульсивность младшего школьника не позволяет ему постоянно заботиться о животном или растении, поэтому часто это становится обязанностью взрослых [1; 11].

Возрастает значение *поведенческого* компонента экологических представлений. Отнесение объектов окружающей среды как к равным и не менее значимым для человека приводит к тому, что природоохранная деятельность, к которой начинает проявлять расположение младший школьник, становится действительно продиктованной его отношением к природе [12; 13; 14].

Отечественный исследовательский взгляд на развитие экологического сознания характеризуется убежденностью в том, что его формирование у младших школьников начинается преимущественно в начальной школе, поскольку восприятие детей данного возраста носит непроизвольный характер, который они еще не умеют направлять, а также не могут самостоятельно анализировать тот или иной предмет [4].

Школьники проявляют большой интерес прежде всего к динамическим явлениям. Все, что двигается, звучит, меняется, особенно сильно привлекает их

внимание, возбуждает эмоции и потому лучше усваивается и запоминается. Восприятие детей этого возраста сконцентрировано на особенностях самого объекта, поэтому дети замечают в нем не главное, важное, существенное, а то, что яркое, выделяется на фоне других предметов по цвету, величине, форме и т. п. При этом процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и называнием предмета [2].

Согласно вышеизложенным особенностям восприятия окружающей среды младшими школьниками изучение природы в начальной школе основывается на наблюдениях, эксперименте, вопросах и ответах, обобщении чувственных образов. В отечественной научной школе широко распространено мнение о том, что экологическое образование – это приоритет основного и среднего уровней общего образования, а начальный уровень общего образования призван максимально использовать психологические возможности данного возраста с целью формирования соответствующих отношений, то есть системы этических и эстетических ценностных экологических представлений. Обобщение чувственного опыта учащихся также ориентировано в первую очередь на формирование ценностных ориентиров и убеждений.

Исследователи убеждены, что дети, обучаясь определенной дисциплине, которая не станет основополагающей в их деятельности, обычно не достигают адекватных знаний. Они останавливаются на некоторой стадии несформированного представления, настолько близкого к предметному понятию, насколько это отвечает требованиям определенного уровня образования. В результате этого знания учащихся оказываются ограниченными, являющимися характерными чертами их стиля мышления в процессе познавательной учебной деятельности.

Ученые считают, что именно с поступлением в школу, с развитием умения школьников читать и писать перед детьми раскрываются большие возможности самостоятельного познания мира. С помощью учителя и учебного материала ученик начинает систематически проникать в тайны окружающего мира, постигать сущность его объектов и явлений, устанавливать причинно-следственные связи.

В отношении характера механизмов формирования представлений об окружающей среде ученые считают, что данный процесс у детей младшего школьного возраста происходит под руководством учителя, прежде всего, путем постановки детям вопросов, направляющих их внимание на характерные особенности природных объектов, на основе которых формируются обобщенные группы экологических представлений об окружающем мире. Не менее эффективным средством их развития является обращение к окружающей действительности, поскольку это значительно повышает уровень отражения в представлениях детей [7].

В. Сухомлинский дал теоретическое объяснение роли представлений о природе в психическом развитии детей, обосновал формы занятий на природе, раскрыл основные направления обогащения детей экологическими представлениями через сочинение сказок, написание сочинений. Для формирования представлений о мире природы у младших школьников требуется

взаимосвязь чувственных образов и абстрагирующей деятельности мышления. Кроме того, для появления в сознании детей устойчивых экологических представлений одноразовых наблюдений недостаточно, что свидетельствует о необходимости их реализовывать систематически [16].

Такая исследовательская позиция несколько отличается от взглядов западных ученых на особенности и механизмы развития экологического сознания у школьников. Зарубежные исследователи считают, что опыт познавательной деятельности, выраженный в представлениях, накапливается независимо от школы. В школу ученик приходит со значительным багажом представлений, которые почерпнуты как из собственного познавательного опыта, так и посредством привлечения к коллективным социальным представлениям. Ученые считают, что формирование экологического сознания должно начинаться как можно раньше. Чем меньше у детей будут появляться наивные объяснения, альтернативные по содержанию научным положениям, тем больше будет возможностей для формирования и развития адекватных экологических представлений, отношений, оценок и моделей поведения.

Некоторые отечественные исследователи тоже придерживаются мнения, что экологическое образование и воспитание нужно начинать как можно раньше, однако руководствуются при этом не столько соображениями по поводу багажа представлений детей, сколько идеей, что в раннем возрасте дети чрезвычайно сензитивны и этот возраст является продуктивным для формирования у них ответственного отношения к природе и экологически целесообразного поведения.

Д. Петяева обосновала, что занятия по развитию у детей представлений о живом и его отличии от неодушевленного выступает первым этапом в развитии экологического сознания. Развила популярную идею о том, что поскольку подражание взрослым является характерной чертой младших школьников, особенно в начале данного возрастного периода, это предоставляет широкие возможности для формирования у детей образцов экологически целесообразного поведения, а специальная работа в данном направлении способствует развитию осознанности экологической деятельности [15].

Как уже отмечалось, составляющей экологического сознания являются экологические представления. По мнению ученых, экологические представления выступают определенной формой экологических знаний об объектах и явлениях окружающего мира и являются основой, на которой возникает и формируется экологическое сознание. Они появляются у детей довольно рано – уже с первых их взаимодействий с окружающим миром. В результате в школу дети приходят с определенным их багажом, который становится основой экологического знания [6; 8].

Зарубежные ученые Р. Балантайн, Д. Паркер, М. Броди солидарны в мнении о том, что дети самостоятельно конструируют экологические представления в процессе личного взаимодействия с окружающим миром. Они отличаются степенью обобщенности, часто характеризуются наивностью, перегружены ложными элементами, неверными интерпретациями. Поэтому такие представления нуждаются в коррекции, развитии и систематизации. Наиболее остро этот вопрос возникает именно в младшем школьном возрасте.

Система экологических представлений младших школьников характеризуется тем, что она недостаточно детализирована, ограничена незначительным количеством знаний детей о связях человека и природы. В конце данного возрастного этапа, вслед за развитием когнитивных способностей, расширением познавательной сферы, экологические представления детей приобретают большую разветвленность, и в процессе детализированного отражения образа мира происходит интенсивный процесс их структурирования и роста количества.

Систему экологических представлений младших школьников составляют три группы конструктов: представления о природе, представления о человеке и представления о взаимодействии, взаимовлиянии и взаимообусловленности человека и природы. От того, в какой степени сформированы представления данных конструктов, их содержания, нагруженности альтернативными, ложными элементами, зависит качество и целостность экологической картины окружающего мира [6].

Уровень сформированности экологических представлений младшего школьника обусловлен особенностями развития его мышления. Учащиеся, ориентированные на познание окружающей действительности посредством причинно-следственных и других типов связей, способны достичь высокого уровня развития экологических представлений, в то время как школьники с объектным типом мышления, которому присуще отражение действительности посредством образов предметов, не могут развить их выше среднего уровня [2].

П. Гальпериным были разработаны механизмы развития представлений, которые в общем виде имеют следующую структуру: 1) восприятие предмета; 2) выделение отличительных черт у предметов или явлений; 3) нахождение еще одного такого же предмета для закрепления восприятия; 4) воспроизведение по памяти; 4) внешнее словесное действие для закрепления представления [3].

Специфика экологических представлений требует реализации других механизмов развития. Так, исследовательница этой проблемы О. Лысова, исходя из особенностей экологических знаний, объясняя механизм развития экологических представлений, отмечает, что первоначально необходимо выявление представлений, уже приобретенных вместе с жизненным опытом, выяснение их содержания и особенностей. На следующем этапе осуществляется обобщение современных научных экологических представлений, на третьем – сопоставление полученных непроизвольно представлений с научными, анализируются их различия [12].

По мнению Г. Леонтьева, у детей младшего школьного возраста может быть сформирована готовность к конструктивному взаимодействию с природной средой. Анализируя содержание компонентов, оперируя современными научными подходами к экологической психологии, эту готовность можно назвать экологической. Ее формирование является переходным звеном, путем к развитию экологических представлений у младших школьников. Экологическая готовность включает: *эмоциональный компонент* – восприимчивость мира природы, интерес, удивление, положительное отношение к природным объектам; *практический компонент*, выражающийся в возможности реализовывать знания

в различных нестандартных ситуациях, желании участвовать в альтруистической деятельности, формировании бескорыстия и эмпатии по отношению к природе; *интеллектуальный компонент,* который свидетельствует об определенном уровне информированности о мире природы, эрудиции, наличии познавательных интересов и осознании себя носителем экологического сознания [11].

При изучении исследований О. Бобылевой, Л. Бобылевой прослеживается идея развития экологического сознания младших школьников путем формирования у них экологического интереса. По мнению авторов, он является мощным стимулом активности детей, необходимым условием развития направленности личности. Именно в интересе проявляется отношение школьников к предметному миру, в том числе и к миру природы. Экологический интерес, с одной стороны, является стимулом для бережного отношения к природе, а с другой – его результатом, свидетельствующим об относительном завершении определенного этапа развития экологических представлений. Таким образом, развитие экологического сознания проходит путь от имеющегося интереса к поиску новых знаний, отношений и чувств [1].

Экологический интерес включает в себя влечение к познанию живой и неживой природы, чтение книг о природе, интерес к изображению природы в произведениях искусства, к практической деятельности в природе, увлечения, связанные с природой.

Интерес к окружающему природному миру у большинства младших школьников носит неустойчивый характер, преимущество имеет интерес к живой природе, особенно к животным. В связи с этим одной из задач развития экологического сознания является стимулирование интереса детей к природе, формирование его устойчивости и направленности. При этом доступными средствами являются прогулки-экскурсии на природу, изучение загадочных явлений природы, деятельность, направленная на помощь природе, чтение книг и просмотр видеоматериалов об окружающем мире [1].

Исследуя научные подходы к проблеме экологической культуры и жизнедеятельности, можно утверждать, что развитие экологического сознания лежит в одной плоскости с этими категориями, так как экологическая культура по своему содержанию представляет собой совокупность знаний, норм, стереотипов и правил поведения человека в окружающем его природном мире, способности ребенка ощущать живое бытие мира, примерять и приспосабливать его к себе, связывать собственные потребности и устройство природной среды.

В разных формах и воплощениях проявляется средоточие экологической культуры – экологическая жизнедеятельность, которая в целом является процессом существования и самореализации индивида в единстве всех его жизненных потребностей и возможностей. Для развития экологического сознания у младших школьников целесообразно их жизнедеятельность и формы поведения конструктивно направить на окружающую среду. Его объектами могут быть элементы как живой (включая человека), так и неодушевленной природы, принадлежащие к сфере человеческих интересов и операционально поддающиеся влиянию [5].

Следовательно, на этапе младшего школьного возраста происходит переход от предпочтения субъектного восприятия природных объектов, построенного на оппозиции «человеческое – нечеловеческое» к доминированию функционального, построенного на оппозиции «равное–неравное». Иными словами, антропоморфизм, являющийся механизмом возникновения субъектного восприятия природных объектов в дошкольном возрасте, сменяется субъектификацией у младших школьников.

Экологическое сознание можно представить тремя компонентами: *когнитивным, эмоциональным* и *поведенческим*.

Когнитивный компонент экологического сознания характеризует *познавательный интерес* к природным объектам (экологический интерес, экологические оценочные ориентиры, экологические убеждения, экологические знания, экологическая рефлексия). Он включает знания о нормах и правилах поведения в окружающей среде и причинно-следственных связях в природе, человеке как части природы, необходимости сохранения природы, оценке действий и поступков в природе других людей и своих собственных [10].

Когнитивный компонент экологического сознания включает также *ценностные ориентиры*, представляющие определенный жизненный опыт, накопленный в процессе индивидуального развития человека. Совокупность ценностных ориентиров создает своего рода ось сознания, вокруг которой группируются чувства и помыслы человека и с учетом которой решается множество человеческих проблем. Сущность их состоит в том, что они определяют отношение человека к окружающей среде, к другим людям, к самому себе.

Экологические ценностные ориентиры личности в современной науке рассматриваются как смысловые образования, возникающие в результате формирования у нее субъектных экологических ценностей и отражающие личностную значимость широкого круга ценностей природы. То есть они в качестве установок и мотивов деятельности предполагают осознание школьниками значения природы как универсальной ценности. Экологические ценностные ориентиры являются необходимым условием для понимания детьми сущности окружающей среды, переосмысления собственного поведения в пределах гуманистически направленных ориентиров относительно природы. Следовательно, ценностное отношение индивида к природе является важным компонентом экологической культуры личности.

Экологическая рефлексия – это актуализация самоанализа личностью своих действий и поступков, направленных на мир природы с точки зрения их экологической целесообразности. Она стимулирует осознание школьниками того, как их поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения природных объектов. К примеру, если школьник забыл вовремя полить свои комнатные растения, то стоит ему задать вопрос: «Что они могли бы о тебе подумать?». С точки зрения растений он, безусловно, «выглядит» как безответственный, жестокий человек, подвергший их «пыткам жаждой». Актуализация экологической рефлексии имеет большое значение в процессе коррекции стратегий и создании мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия с природными объектами [6].

Экологические знания – это знания о явлениях природы, их свойствах и разнообразии, взаимосвязях между животными и растениями, сезонных изменениях в жизни представителей флоры и фауны. Индикатором наличия экологических знаний является умение устанавливать причинно-следственные связи в природе, открытие необычного в обычном и знакомом, прогнозирование вызванных вмешательством человека изменений в природной среде. Это подразумевает умение осмысливать экологические явления, делать выводы о состоянии природы, разумно взаимодействовать с ней, то есть это весь комплекс знаний об окружающей среде. Следует отметить, что знания об окружающей среде не только во многом обусловливают эмоциональное отношение детей к природе, но и мотивируют их к природоохранной деятельности [6].

Экологическое сознание формируется на базе логической переработки знаний, но представляет собой качественно новую ступень, поскольку происходит трансформация экологических знаний в *экологические убеждения*. Они обусловливают ценностные ориентации и установки детей, их сознательное, ответственное отношение к природе. Убеждения стимулируют познавательную активность личности, побуждают к овладению новыми экологическими знаниями и их использованию с целью улучшения окружающей среды [6].

Существует взаимосвязь и взаимовлияние экологических знаний, экологических убеждений и *экологической деятельности*, однако эта взаимосвязь не всегда однозначна: так, например, повышение уровня экологических знаний не приводит к высокому уровню развития экологического сознания, поскольку положительная настроенность от приобретенных знаний может нивелироваться отрицательными чертами личности: пассивностью, безразличием, слабой волей, безответственностью. Поэтому говорить об уровне развития экологического сознания можно, только выяснив степень развития таких качеств, как чувство ответственности за сохранение природы, обеспокоенность состоянием окружающей среды, высоконравственное отношение к представителям флоры и фауны.

Эмоциональный компонент экологического сознания отражает отношение личности к природе как к эстетически субъективно значимой ценности (эмоционально ценностное отношение, экологические оценки, эмоциональные переживания, экологическая эмпатия). Он материализуется в творческих, познавательных, эстетических потребностях взаимодействия с природой как равнозначной ценностью, гуманистических мотивах и целях экологической деятельности, сформированности внутренних регуляторов экологически целесообразного поведения, осознания ответственности за результаты своего поведения в природе, способности к субъектификации природных объектов и их субъектного восприятия.

Экологическое сознание не может существовать без осознания личностью красоты природы как субъективно значимой ценности, поскольку эстетическая красота природы способствует не только формированию нравственных чувств долга и ответственности за ее сохранение, но и мотивирует к природоохранной деятельности.

Основой эмоционального компонента является *эмоционально-ценностное отношение* к природе, а именно его содержание, потребности в эмоциональном переживании процесса общения с окружающей средой, а также соответствующие экологические эмоциональные мотивы и интересы. Данное отношение реализуется в субдоминантном, бессознательном плане и находит свое выражение в чувствах удовлетворенности – неудовлетворенности, радости–грусти, восхищения – презрения, любви – ненависти, возникающих в процессе взаимодействия с теми или иными природными объектами.

Составляющими эмоционального компонента являются *экологические оценки*, которые обусловлены эмоционально-эстетическими переживаниями человека и находят свое выражение в оценочных критериях «хорошо – плохо», «лучше – хуже» и т. д. Они возникают на основе эмоционального восприятия личностью окружающей среды. Одной из важнейших характеристик эмоционально-ценностного отношения является то, что оно является исторически наиболее древним среди всех других видов отношений.

Эмоциональное переживание фактов взаимодействия с разными природными объектами доступно уже некоторым видам высших животных. Предкам современного человека это отношение было присуще в виде страха перед стихиями, удовлетворения от реализации потребностей в пище, крыши над головой, радости от победы над врагом, враждебности к конкурентам другого племени и т.д. Продолжая совершенствоваться, отношение выросло до уровня художественно-эстетического восприятия природной действительности (чувства красоты природы и гармонии в ней), а также нравственного переживания взаимоотношений с окружающей средой (чувство долга и ответственности за сохранение равновесия в системе «человек – природа», предотвращение загрязнения окружающей среды и т. п.).

В эмоциональный компонент экологического сознания также входит *экологическая эмпатия* – способность воспринимать природные объекты как субъекты, понимать их состояние и потребности, «сочувствовать» и «сопереживать» им в ситуациях реального и идеального взаимодействия.

Третий компонент экологического сознания называется *поведенческим*. Он является индикатором стремления человека к практическому взаимодействию с объектами природы, включает действия и поступки сохранения, рационального использования и приумножения природы, навыки и привычки практической природоохранной деятельности.

Основу *поведенческого компонента* экологического сознания составляют готовность и мотивация к природоохранной деятельности, экологические навыки, действия и поступки экологически целесообразного поведения. Именно их развитие характеризует уровень готовности и стремления к практическому взаимодействию с объектами природы, освоению необходимых для этого технологий. К таким технологиям относятся следующие экологические умения и навыки: 1) собственное экологически взвешенное поведение в природе (не вытаптывать растения, не загрязнять окружающую среду бытовыми отходами, не создавать шума и т. п.); 2) предотвращение противоправных поступков других людей (незаконного сбора дикорастущих растений, ловли рыбы в запрещенных

местах и т. п.); 3) предотвращение нарушения правил поведения в природной среде (поджога сухой травы, вырубки деревьев, вытаптывания лекарственных трав); 3) выполнение посильных действий по ликвидации нежелательных явлений (тушение лесного пожара, спасение животных, противоэрозионная защита почвы, сбор мусора в рекреационных зонах и т. п.).

Активизация практической деятельности детей в окружающей среде состоит в том, что они имеют дело не с предметами, а с объектами живой природы – работают в уголке природы, на огороде, в цветнике, ухаживают за животными. Основной ее задачей является выработка у младших школьников готовности, бережно взаимодействовать с живой природой, формирование умений и навыков по уходу за растениями и животными.

Формирование и развитие поведенческого компонента экологического сознания позволяет конструктивно изменить поведение младших школьников в отношении окружающей среды, мотивировать их на приобретение и самостоятельную реализацию навыков экологически безопасного поведения в быту и природе, активизировать способность к самостоятельным действиям в области рационального природопользования и развития понимания их последствий для окружающего мира.

Важным элементом в формировании мотивов природоохранной работы у младших школьников активизация внимания. Лучше всего она развивается в процессе самого взаимодействия с природой.

Природоохранная деятельность становится источником развития младших школьников, воспитывает у них ответственность за порученное дело. Она может осуществляться как практические мероприятия по озеленению, уборке, очищению источников и т.п. Однако этой практической работе должна предшествовать длительная деятельность по осознанию значимости природы и природоохранной деятельности как основы сохранения жизни на Земле. Кроме того, привлечение младших школьников к различным видам физического труда, связанной в той или иной степени с промышленным или сельскохозяйственным производством, способствует тому, что их интеллектуальная жизнь с детства приобретает практическую направленность.

Выводы. Деятельность педагога начального образования по актуализации охарактеризованных предпосылок развития экологического сознания у младших школьников, по нашему мнению, позволит развить экоцентрическое отношение детей к окружающей среде, сформировать экологически направленные убеждения, экологическое мировоззрение, развить умения, навыки, нормы и правила поведения. Необходимо актуализировать познавательный интерес и знания младших школьников об окружающей среде, нормах и правилах поведения в окружающей среде, формировать у них эмоционально-ценностное восприятие природы как субъективно значимой ценности с целью сохранения ее красоты, гармонии и реализации экологически целесообразного и взвешенного поведения.

Список использованной литературы:

1. Бобылева Л.Д. Экологическое воспитание младших школьников // Начальная школа / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева. – 2003. – № 5. – С. 64-75.

2. Бурова Л.И. Формирование у младших школьников представлений об окружающем мире в процессе усвоения первоначальных научных понятий: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Бурова. – Москва, 1983. – 244 с.

3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – Москва: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

4. Грехова Л.И. Опыт построения первоначальных представлений о неживой природе (1-3 классы): автореф. дис… канд. пед. наук / Л.И. Грехова. – Москва, 1966. – 208 с.

5. Даник О.Л. Формирование диалектико-материалистических представлений о природе у младшего школьника: дис. канд. пед. наук / О.Л. Даник. – Москва, 1987. – 186 с.

6. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

7. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности / Е.Н. Кабанова-Меллер. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 376 с.

8. Каландаров К.Х. Экологическое сознание: сущность и способы формирования / К.Х. Каландаров. – Москва: Гуманитарный центр «Монолит», 1999. – 48 с.

9. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев. // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23.

10. Кочергин А.Н. Экологическое знание и сознание / А.Н. Кочергин, Ю.Г. Марков, Н.Г. Васильев. – Новосибирск: Наука. Сиб. Отд-ние, 1978. – 218 с.

11. Леонтьев Г.А. Особенности восприятия и осознания природоведческого материала младшими школьниками / Г.А. Леонтьев // Совершенствование преподавания общеобразовательных предметов. – Москва: Просвещение, 1976. – 148 с.

12. Лысова О.А. Развитие у младших школьников экологических представлений о природе и человеке: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Лысова. – Москва, 2005. – 178 с.

13. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов / А.В. Миронов. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.

14. Отношение школьников к природе / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – Москва: Педагогика, 1988. – 129 с.

15. Петяева Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: автореф. дис. канд. псих. наук / Д.Ф. Петяева. – Москва, 1991. – 26 с.

16. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – Київ: «Рад. школа», 1977. – С. 7-282.

УДК 159.96

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВОЙ

Курицына Кристина Игоревна, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, E-mail: malishkaKris2002@mail.ru

Аннотация. *В статье приводятся результаты эмпирического исследования связи временной перспективы и выбора копинг-стратегии у студентов. Описаны использованные методики и процесс проведения исследования. Также приводятся гипотезы для дальнейших исследований в области восприятия времени и временной перспективы.*
Ключевые слова: *временная перспектива, копинг, будущее, студенты, поведение.*
Abstract. *The article presents the results of an empirical study of the relationship between the time perspective and the choice of coping strategy among students. The methods used and the process of conducting the study are described. Hypotheses are also given for further research in the field of time perception and time perspective.*
Key words: *time perspective, coping, future, students, behavior.*

Введение. Современное состояние общества характеризуется большим количеством стрессовых ситуаций для рядовых граждан, что влияет на ощущение времени личности и восприятие субъективных жизненных перспектив. Стресс изменяет восприятие времени, что приводит к новым способам адаптации в постиндустриальном обществе. Студенты сталкиваются с ситуацией, когда необходимо обрабатывать большой поток информации, что также приводит к стрессу. Исследование восприятия времени и копинг-стратегий позволяет понять, как современное информационное общество влияет на состояние студентов в процессе обучения.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – выявить зависимость между временной перспективой студентов и их копинг-поведением при стрессе.

Основное изложение материала. Для выяснения доминирующей временной перспективы у студентов использовалась методика Зимбардо, направленная на изучение системы отношений личности к временному континууму. Помимо этого, в исследовании использовался тест Холмса и Раге, который диагностирует стрессоустойчивость и социальную адаптацию. Заключающей методикой стал опросник на копинг-поведение в стрессовых ситуациях Нормана, Эндлера и др., позволяющий определить доминирующие копинг-стратегии людей.

В данном исследовании приняли участие 30 человек (20 девушек и 10 юношей) 18-22 лет. Экспериментальную базу составили: студенты 1-4 курсов разных факультетов высших учебных заведений.

Исходя из методики временной перспективы Зимбардо, из общего числа испытуемых можно выделить 5 выборок по 5 шкалам (рис 1).



Рис. 1 Методика Зимбардо: результаты

На данной диаграмме показано процентное соотношение между выборками: 36,7% – «будущее», 26,7% – «позитивное прошлое», 23,3% – «гедонистическое настоящее», 10% – «негативное прошлое» и 3,3% – «фаталистическое настоящее». В ходе работы в Excel были получены следующие данные: по шкале «негативное будущее» среднее значение составило 2,87 (+-0,81), по шкале «позитивное будущее» – 3,59 (+-0,59), «фаталистическое настоящее» – 2,68 (+-0,6), по шкале «гедонистическое настоящее» показатель составил 3,57 (+-0,56), среднее значение по шкале «будущее» – 3,57 (+-0,57). Важно отметить, что с возрастом человек с большей вероятностью будет ориентирован на будущее.

Проведя второй тест на стрессоустойчивость Холмса и Раге, мы получили следующие результаты. Испытуемые с ориентацией на прошлое, причём позитивное, обладают большей стрессоустойчивостью, чем испытуемые с другой временной перспективой. У людей с ориентацией на будущее этот показатель имеет среднее значение. Наименьшая стрессоустойчивость обнаруживается у людей с ярко-выраженной ориентацией на настоящее. Средние значения по показателям следующие: 953 (+-1662) у ориентированных на прошлое, 1488 (+-1486) у выборки с настоящим и 584 (+-369) у испытуемых в выборке с будущем. Исходя из данных, общий показатель по стрессоустойчивости выше в выборке с ориентацией на будущее, но гораздо больше людей с частными показателями низкой стрессогенности наблюдается в выборке с ориентацией на прошлое.

Последней методикой мы выбрали тест Нормана, Эндлера, Джеймса, Паркера на копинг-поведение в стрессовых ситуациях. В данной методике выделяют 3 основные шкалы и 2 субшкалы. По трём шкалам из испытуемых удалось собрать 3 выборки: 20 чел. – проблемно-ориентированный копинг, 7 чел. – избегание и 3 чел. – эмоционально-ориентированный копинг (рис. 2).



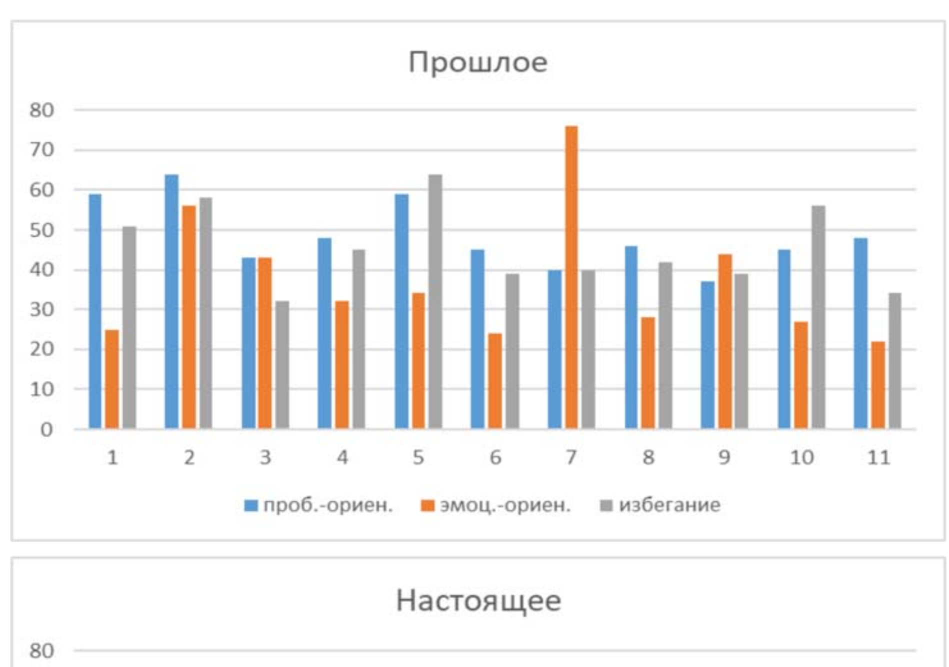
Рис. 2 Тест Нормана, Эндлера, Джеймса, Паркера: результаты

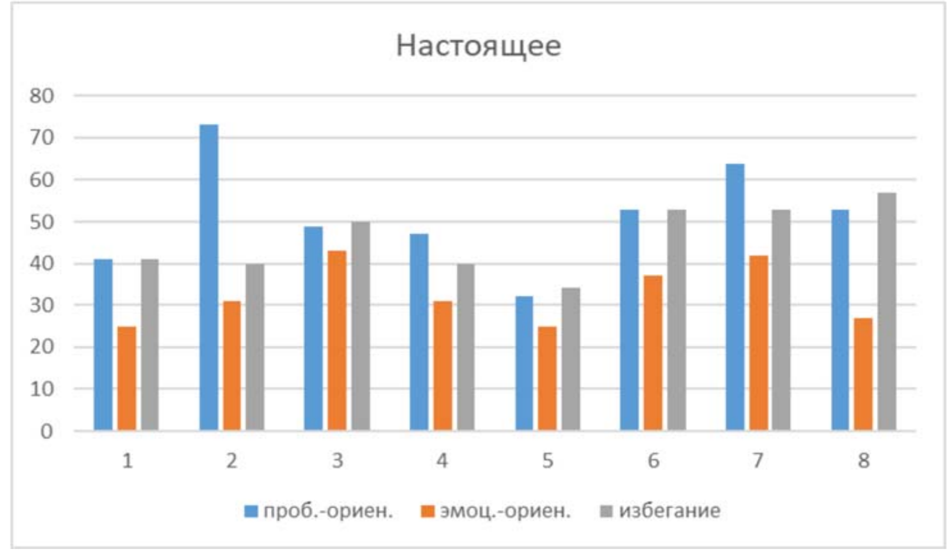
Из данной диаграммы видно, что 66,7% испытуемых в стрессовых ситуациях предпочитают обращаться к проблемно-ориентированному копингу, 23,3% – к избеганию, а 10% выбирают эмоционально-ориентированный копинг. При этом средние значения таковы: при проблемно-ориентированном копинге они составляют 52 (+-8,86), при эмоционально-ориентированном – 34,1 (+-8,99) и при избегании – 42,7 (+-7,92). При этом, у некоторых людей доминирующей является не одна копинг-стратегия, а две.

Общая картина копинг-стратегий у людей с разной временной перспективой выглядит следующим образом (рис. 3).

Исходя из этих гистограмм, можно сделать вывод, что у людей с ориентацией на прошлое и будущее преобладает проблемно-ориентированный копинг, а при ориентации на настоящее – избегание. Причём в выборке с будущим проблемно-ориентированный копинг встречается гораздо чаще, чем в выборке с прошлым.

Далее был проведён корреляционный анализ по критерию Спирмена. Статистически значимых данных получить не удалось из-за недостаточной выборки, но была обнаружена тенденция к статистически значимым результатам. Исходя из этого, можно сделать вывод, что между выборкой студентов, ориентированных на настоящее, и копинг-стратегией, ориентированной на избегание, прослеживается связь (при уровне значимости $p<0,05$). Полученное эмпирическое значение 0,107 находится недалеко от зоны значимости при $p<0,05$ (табл. 1, табл. 2).





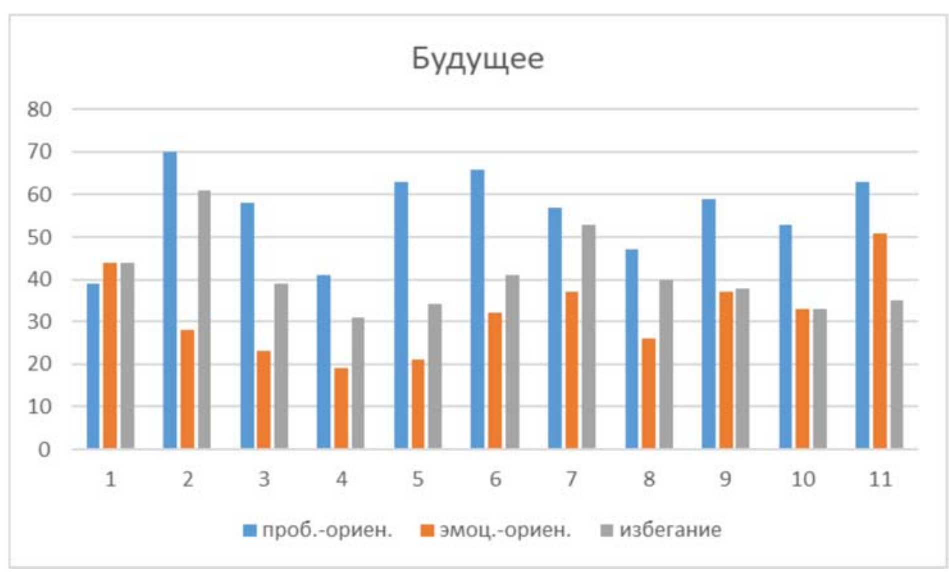


Рис. 3 Копинг-стратегии у людей с разной временной перспективой: прошлое, настоящее, будущее

Таблица 1

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d^2
1	4.27	4	41	3	1	1
2	4.33	5.5	40	1.5	4	16
3	4.33	5.5	50	4	1.5	2.25
4	3.8	1	40	1.5	-0.5	0.25
5	4.07	2	53	5.5	-3.5	12.25
6	4.67	7	53	5.5	1.5	2.25
7	4.13	3	57	7	-4	16
Суммы		28		28	0	50

Результат: r_s = 0.107

Таблица 2

N	p	
	0.05	0.01
7	**0.78**	**0.94**

Также можно сделать вывод, что связь прослеживается между выборкой студентов, ориентированных на будущее, и проблемно-ориентированным копингом (при уровне значимости p<0,05). Полученное эмпирическое значение 0,47 также находится недалеко от зоны значимости при p<0,05 (табл. 3, табл. 4).

Выводы

1. В результате эмпирического исследования было выявлено, что между временной ориентацией человека и его выбором копинг-поведения в стрессовой ситуации прослеживается связь. Однако выборка не настолько большая, чтобы с уверенностью об этом говорить.

2. Наибольший уровень стрессоустойчивости прослеживается у людей с ориентацией на позитивное прошлое, люди с ориентацией на настоящее обладают достаточно низкой стрессоустойчивостью.

3. Для людей с временной перспективой, направленной на будущее, наиболее характерен проблемно-ориентированный копинг, на настоящее – избегание.

Таблица 3

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d^2
1	3.77	2.5	39	1	1.5	2.25
2	4.23	7.5	70	11	-3.5	12.25
3	4.38	10	58	6	4	16
4	3.38	1	41	2	-1	1
5	3.77	2.5	63	8.5	-6	36
6	4.15	5.5	66	10	-4.5	20.25
7	4.23	7.5	57	5	2.5	6.25
8	4.15	5.5	47	3	2.5	6.25
9	4.62	11	59	7	4	16
10	4	4	53	4	0	0
11	4.31	9	63	8.5	0.5	0.25
Суммы		66		66	0	116.5

Результат: r_s = 0.47

Таблица 4

N	p	
	0.05	0.01
11	**0.61**	**0.76**

Список использованной литературы:

1. Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов: автореф. дисс. канд. психол. наук. – Тамбов, 2009.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПБР СЭ, 2006.
3. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь. – 2010. – 352 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Академический проект, 2009. – 944 с.
5. Лукьянов О.В. Готовность быть: введение в транстемпоральную психологию. – М.: Смысл, 2009. – 231 с.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл. – 2004. – 608 с.
7. Самохвалов В.Г. Динамика психологической и физиологической адаптации студентов к учебным нагрузкам / В.Г. Самохвалов, А.Г. Самохвалов // Физиологические основы здоровья студентов: труды межведомственного научного совета по экспериментальной и прикладной физиологии. – М.: НИИ НФ им. П.К. Анохина РАМН, 2001.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Международный научный журнал

Выпуск № 6 / 2022

Подписано в печать 15.09.2022

Рабочая группа по выпуску журнала

Ответственный редактор: Морозова И.С.
Редактор: Гараничева О.Е.
Верстка: Мищенко П.А.

Издано при
поддержке ГБОУ ВПО
«Донбасская аграрная
академия»

ГБОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»
приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов,
аспирантов, докторантов, а также других лиц,
занимающихся научными исследованиями,
опубликовать рукописи в электронном журнале
«Психология человека и общества».

Контакты:

E-mail: donagra@yandex.com
Сайт: http://donagra.ru

